



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

12416 - Resumo Expandido - Trabalho - XXVI Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste – Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd Nordeste (2022)

ISSN: 2595-7945

GT08 - Formação de Professores

**O PROFESSOR E A ESCOLA NO (DES)ENCONTRO COM A JUVENTUDE**

José Gomes Thomaz - UFV - Universidade Federal de Viçosa

Alvanize Valente Fernandes Ferenc - UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

## **O PROFESSOR E A ESCOLA NO (DES)ENCONTRO COM A JUVENTUDE**

### **1. INTRODUÇÃO**

As elevadas taxas de abandono e reprovação, caracterizam o fenômeno do fracasso escolar. Estudos envolvendo esse tema, principalmente entre os jovens mais pobres, apontam para a importância de se compreender a juventude como um fenômeno histórico, social e cultural, direcionando o olhar para sua subjetividade, contextos pessoais e sua articulação aos processos de exclusão (DAYRELL; JESUS, 2016).

Para Charlot (2013), o fracasso escolar não existe, o que existe são alunos em situação de fracasso, a qual precisa ser problematizada não somente a partir da estrutura desigual e determinística da nossa sociedade que prevê que jovens provenientes de camadas populares terão maiores chances de fracassar na escola, mas também das relações de sentido que os sujeitos estabelecem com a escola, com o aprendizado e com o saber.

O presente texto explora os dados de uma pesquisa com estudantes em situação de fracasso escolar e vulnerabilidade social, quando foi verificado o importante papel que a escola ocupa na produção de uma desigualdade em seu interior que contribui para reprodução das desigualdades sociais existentes e para ausência de atribuição de sentidos aos conteúdos escolares pelos estudantes.

Através de um estudo de caso etnográfico, baseamo-nos na compreensão dos “significados que as pessoas ou grupos estudados atribuem às ações, eventos e à realidade que as cercam,

expressos diretamente pela linguagem ou indiretamente pelas ações” (SPRADLEY, 1979, p. 5, apud ANDRÉ, 2005, p. 28). Empregamos como coleta de dados observações, questionários e realização de grupos focais com os estudantes da 3ª série do Ensino Médio. Buscávamos identificar a razão para os baixos desempenhos quantitativos dos estudantes e sua baixa mobilização para o aprendizado da Química.

Os dados obtidos levantaram importantes questões sobre o lugar da escola na construção do projeto de vida e mobilização para o aprendizado. Buscamos, portanto, neste artigo, analisar o papel da escola na construção dos sentidos do aprendizado e do projeto de vida dos estudantes pesquisados. Omitimos o nome da escola e atribuímos nomes fictícios aos estudantes. Os trechos transcritos conservam o mesmo vocábulo empregado pelos entrevistados.

## 2. DIALOGANDO COM OS DADOS DA PESQUISA

Para responder ao nosso objetivo, iniciamos por evidenciar o perfil dos entrevistados, os quais em sua maioria, eram do sexo masculino, idades entre 16 e 18 anos, residentes em regiões de vulnerabilidade social, com renda familiar de um a três salários mínimos, matriculados há mais de sete anos na instituição e que não exerciam atividades remuneradas.

Ao serem indagados sobre o que achavam da escola disseram:

Eu acho a Escola regular porque como têm aqueles professores que ajudam, têm aqueles que não estão nem aí pra nada. Você passando ou não passando, você tirando nota ou não, você aprendendo ou não, ele não tá nem aí. E como também têm aqueles professores que ajudam. (Maria)

Eu acho que aqui tem muito é falta de educação, falta de comunicação. Não sabe chegar e conversar direito... já acha que a ignorância vai resolver tudo. Aí, é isso que atrapalha muito a gente. Tanto a secretaria quanto a diretoria vem com muito ignorância e eu acho que atrapalha um pouco. (Carlos)

A partir de tais depoimentos, verificamos uma relação entre a postura dos professores percebida pelos estudantes e as representações dos jovens sobre a escola, de forma que a valoração da escola passa pela qualidade da relação estabelecida, tanto no sentido de acolher as suas necessidades e demandas em relação ao ensino quanto nas relações interpessoais cotidianas.

A escola enquanto espaço de formação e sociabilidade humana não se constitui somente de aspectos conceituais, mas também de diversas interações dos sujeitos que compõem a cena educativa, dotados não apenas da capacidade de conhecer, mas de uma singularidade que faz menção a sua história e a seus diferentes modos de ser (CARVALHO, 2016)

Assim, o encontro entre professores e alunos, deve proporcionar, não somente a aquisição de conteúdos, mas, também, formas mais positivas de se relacionar. Porém, ao se basear no autoritarismo, dá lugar a sentimentos de insatisfação, raiva e aborrecimento, apontados por Amado et. al. (2009) como negativos ao ensino.

Para Tardif (2012), um bom professor é reconhecido pela sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar os saberes enquanto condições para a sua prática em um contexto interativo e reflexivo. Considerando que o professor é alguém que ensina algo a outro alguém, suas ações se processam sobre e com o outro. Portanto, saber se relacionar, apropriar-se continuamente de novos modos e dispositivos relacionais, são competências necessárias ao seu trabalho e à sua formação que afetam diretamente o sentido que o jovem atribui ao seu aprendizado e às atividades que realiza na escola.

Durante muito tempo, o modelo de relação pedagógica sucumbiu a expressão da afetividade ao priorizar apenas a transmissão dos conteúdos, o que favoreceu seu baixo investimento na formação de professores por considerar esta uma dimensão menos importante do ensino (AMADO, et al., 2009). Atualmente, muito embora tenham ocorrido investimentos generalizados com vistas a melhoria da qualidade da formação inicial e continuada, muito pouca atenção continua sendo dispensada à dimensão relacional, tal que, conforme apontam Amado, et. al. (2009), existe um número muito grande de professores com dificuldades relacionais.

É inegável, portanto, a vinculação entre processos afetivos e cognitivos na sala de aula que se influenciam mutuamente e afetam os diferentes sentidos que professores e alunos elaboram em relação às atividades que realizam (AMADO, et al., 2009). Contudo, não podemos perder de vista a necessidade de desenvolver processos formativos que considerem a dimensão da afetividade e das relações interpessoais vinculadas às cognitivas.

Na sequência, os participantes expressaram ainda um sentimento de desvalorização e exclusão, marcado pelo ostracismo do poder público, que levantou a questão da obrigatoriedade da escola.

A gente na escola é só um número aqui. A gente é só um número pro governo pra poder mandar verba. E mesmo tendo número, tendo aluno, tendo presença, a gente tendo que ficar ali dentro da sala assistindo um conteúdo que não quer ... a gente tá fazendo um número pra simplesmente mandar verba pra cá, mas não tá vindo verba porque tá faltando até papel pra fazer prova. (Roberto)

Para esses estudantes a percepção do contexto de ensino, tendo como referência as condições materiais e objetivas nas quais se desenvolve, favorece uma experiência negativa e ambivalente com a escola que produz sentidos subjetivos de invisibilidade que marcam sua

experiência escolar. Diante disso, quais seriam, portanto, as objetivações feitas pelos entrevistados que justificariam a sua frequência e permanência escolar. De acordo com eles,

Eu vou ser sincero. Pra gente terminar o ensino médio pra poder fazer a prova do ENEM. (Roberto)

Mas infelizmente eu acho que não vai resolver nada. Porque os professores não colaboram. (Clara)

Me disseram que tem uma pessoa, eu não vou citar nome, que terminou o Ensino Médio e foi fazer o cursinho pro ENEM. A escola não dá estrutura nenhuma [...]. (Will)

Para a maioria dos jovens, frequentar a escola significa conseguir aprovação no vestibular para ter uma boa profissão e usufruir de uma melhor qualidade de vida (CHARLOT, 2013). Porém, a necessidade de sobrevivência, de ajudar a família e alcançar independência financeira, acabam marcando a entrada precoce e precária dos jovens mais pobres no mundo trabalho, impondo uma barreira à continuidade dos estudos (DAYRELL; JESUS, 2016).

Nessa direção, as mediações estabelecidas entre a escola, o mundo do trabalho e esse futuro de modo a acessar suas pretensões, são de fundamental importância no processo de construção e desenvolvimento de suas aspirações. O sentido de mobilidade social que esses estudantes constroem justifica, portanto, sua frequência e a forma como lidam com a obrigatoriedade escolar. Porém, o cumprimento dessas expectativas mostra-se fortemente influenciado pelo contexto em que experienciam o ensino e das condições objetivas sob as quais esse processo se desenvolve.

Se por um lado a escola se apresenta promissora no alcance desses objetivos e ao mesmo tempo parece não satisfazer tais expectativas, percebemos através dos depoimentos transcritos acima, que essa relação com a escola e o projeto de vida, se mostra dicotômica. O que nos leva a concluir que a relação do jovem com a escola não é apenas uma relação com uma instituição abstrata, mas também com um conjunto de práticas e atores, nas quais os professores e a comunidade escolar se inserem como protagonistas, e sob as quais elaboram e validam um sistema de referências com base nas experiências anteriores dos colegas, nas condições materiais e na percepção das práticas de seus professores.

Para finalizar, perguntamos aos jovens se achavam que a escola estava os ajudando a realizarem seus projetos de vida.

Não, igual eu falei, a escola deveria ser um lugar pra pessoa aprender mais, mas ela não serve pra isso. Ela serve pra fazer você engolir mais. E tipo, você aprende um conteúdo ali pra prova. Tem muita gente na minha sala que tira 8 numa prova, aí você chega pra ele e pergunta: “Ah, esqueci tudo!”. Faz ideia? Não faz ideia do que é. Simplesmente tirou a nota, mas o que aprendeu mesmo,

de fato? O que que ela armazenou? Nada! Simplesmente marretou. (Roberto)

Eu acho que a pessoa fica tão preocupada em tirar nota que ela esquece de estudar e fica lá assim: “-Tem que anotar isso aqui, colar e tirar 8, pra não tomar bomba”. Eu acho que eles preocupam mais em tirar uma nota boa colando do que parar e tentar aprender. Eu pelo menos não tenho paciência de parar e entender porque eu fico desesperada com medo de não tirar nota boa na prova. (Carlos)

A noção de projeto de vida está diretamente associada a uma possibilidade de futuro e comporta dimensões da identidade e temporalidade (MANDELLI; SOARES; LISBOA, 2011), em um movimento de permanente construção e desenvolvimento do ser historicamente e socialmente situado, “é a antecipação no futuro dessa trajetória e biografia, na medida em que busca, através do estabelecimento de objetivos e fins, a organização dos meios através dos quais esses poderão ser atingidos” (VELHO, 1994, p. 101, apud, MANDELLI; SOARES; LISBOA, 2011, p. 54), conferindo significados à vida e às ações dos indivíduos.

A partir dos depoimentos acima e, considerando sua dimensão identitária d, verificamos que a supervalorização dos resultados quantitativos pela escola, pouco tem a contribuir para o desenvolvimento da identidade e de uma experiência significativa e transformadora em relação ao aprendizado e ao futuro. Nessa lógica, em detrimento de uma dinâmica racional e epistemológica, a atividade escolar perde sua especificidade e o saber seu valor de formação, resultando apenas um papel alienado para o estudante (CHARLOT, 2013). Logo, a não-identificação leva à construção e elaboração de uma relação de exterioridade com a escola e a um desencontro com a juventude.

Nessas dicotomias, a escola tem o grande desafio de se vincular aos sentidos da existência dos jovens e favorecer a construção de experiências mais positivas em relação ao ensino, exercendo sua capacidade de compreender como eles constroem seus modos de ser e viver e constituem suas práticas sociais e culturais em uma sociedade construída sobre a estrutura de classes antagônicas e excludente (LEÃO, 2011).

Considerando o contexto socioeconômico, cultural e familiar desses jovens, em que as desigualdades constroem diferentes trajetórias escolares, uma educação transformadora e democrática deve pressupor não somente novas atribuições ao ensino, mas o questionamento das práticas institucionais, pedagógicas e das políticas educacionais, para que os jovens desenvolvam a consciência do papel da escola no seu processo de desenvolvimento, na construção de sua identidade e nas suas possibilidades de mundo.

### 3. CONCLUSÕES

Dado o nosso objetivo inicial de analisar o papel da escola na construção dos sentidos

do aprendizado e do projeto de vida dos estudantes pesquisados, verificamos que as baixas expectativas em relação à escola com base numa percepção desvalorizada do papel de aluno, favorece processos desmobilizadores em relação ao aprendizado.

Verificamos também uma relação direta entre processos cognitivos e afetivos que se influenciam mutuamente e afetam os sentidos atribuídos à escola, aos professores e às atividades que realiza, a partir do estabelecimento de um sistema de referências que é validado nas relações interpessoais e subjetivas estabelecidas nesse contexto.

Argumentamos, em torno da importância de processos formativos que possibilitem ao professor a tomada de consciência sobre a juventude em seu processo singular, social e histórico de construção. Contudo, cabe refletirmos se tais atribuições devem ser destinadas somente à escola e expandirmos o debate para o poder público, para que essa instância também assuma o seu compromisso pelo desenvolvimento de políticas públicas para a juventude, assegurando-lhes processos saudáveis de desenvolvimento e de mobilidade social.

Por fim, consideramos que a experiência escolar só será transformadora à medida em que proporcionar uma nova maneira de existir e a criação de novos sentidos capazes de despertar a mobilização e a tomada de consciência, possibilitando ao jovem a compreensão da importância da escola no seu processo de desenvolvimento e na construção identitária, o que implica em assumir um compromisso ético e político por essa formação.

## REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. BRANCO, P. P. M. **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

ANDRÉ, M. E. D. A. de.; **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005. p. 7-70.

AMADO, J. et al. O lugar da afetividade na relação pedagógica. Contributos para a formação de professores. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, n. 08, pp. 75-86, 2009.

ANDRÉ, M. E. D. A. de.; **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005. p. 7-70.

CARVALHO, A. B. de. **A relação professor e aluno**: paixão, ética e amizade na sala de aula. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2016, 235 p.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013. 287 p.

DAYRELL, J. T.; JESUS, R. E. DE. Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar. **Educação e Sociedade**. v. 37. n. 135. Campinas: SP. 2016. p. 407-423.

FERREIRA, M. D. P. Juventude e escola. In: DAYRELL, J. T.; MOREIRA, M. I. C.;

STENGEL, M. (Orgs.). **Juventudes Contemporâneas**: um mosaico de possibilidades. Org. Juarez Dayrell Maria Ignez Costa Moreira Márcia Stengel. 448 p. Editora PUCMINAS: Belo Horizonte, 2011. p 81-98.

LEÃO, G. Entre sonhos e projetos de jovens, a escola. In: DAYRELL, J. T.; MOREIRA, M. I. C.; STENGEL, M. (Orgs.). **Juventudes Contemporâneas**: um mosaico de possibilidades. 448 p. Editora PUCMINAS: Belo Horizonte, 2011. p 81-98.

MANDELLI, M. T.; SOARES, D. H. P.; LISBOA, M. D. Juventude e projeto de vida: novas perspectivas em orientação profissional. **Arquivos brasileiros de psicologia**. vol. 63. Rio de Janeiro: 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed., Rio de Janeiro: Vozes, 2012. 325 p.